

REFLEXIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE LA ARQUITECTURA.

ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR EL PENSAR CRÍTICO.

Machin, Diego Fernando

FADU-UBA, Buenos Aires, Argentina

Resumen

Este trabajo se propone reflexionar sobre algunos tópicos que hacen a la historia como material de trabajo, indagando sobre las estrategias didácticas llevadas a cabo, reconociendo la importancia de la perspectiva histórica para poder operar en el presente. El taller es el laboratorio en donde prima el intercambio y la propuesta, teniendo como principal objetivo la elaboración de un producto que refleje la reflexión efectuada por los estudiantes.

El objetivo general es la generación de pensamiento crítico, producido a través de la observación, el debate y la reflexión, para consolidar aprendizajes significativos que constituyan un aporte al dictado de la materia. Sintetizando, ¿Como pensar estrategias de enseñanza para apasionar a los estudiantes?

Abstract

This piece of work aims to think over the educational strategies to recognize the importance of the historic perspective to work in the present time. The workshop is the place where the exchange of arguments will have place. The main purpose is the development of a product that shows the student's reflection.

The general purpose is the generation of a critical thinking, possible through the observation, debate and reflection in order to strengthen a meaningful learning for the subject. In summary, How to think strategies to inspire passion in the students?

PENSAMIENTO CRÍTICO // APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS // TALLER // ROL DOCENTE // EVALUACIÓN

CRITICAL THINKING // MEANINGFUL LEARNING // WORKSHOP // TEACHER ROLE // EVALUATION

*“Ver es una cosa. Observar es otra; un arquitecto debe observar, descubrir y entender.
Quedarse conscientemente en la duda y en la ignorancia es casi criminal”
Eduardo Sacriste. Charlas a principiantes*

1- Introducción: A modo de marco

Los modos de enseñanza y aprendizaje en general y en nuestra casa de estudios en particular tienen implicancias directas sobre la sociedad en la cual actuamos, y en el espacio en que habitamos. El pensamiento reflexivo, muchas veces se encuentra subsumido a la urgencia de la acción, a las lógicas del mercado o a intereses particulares, por sobre nociones crítico-reflexivas, colectivas y participativas.

En este contexto la Historia en general, y la Historia de la Arquitectura en particular son imprescindibles para la problematización de la realidad, ya que permiten pensarnos en el pasado, para actuar en el presente y prefigurar el futuro. Así, los modos de “aprender” y de “enseñar” son claves para que se produzca dicho proceso.

Las formas de enseñar y aprender la materia se han actualizado en los últimos años, acorde a las necesidades e inquietudes contemporáneas. Atendiendo particularmente al marco de la FADU, estas nuevas formas llevadas a cabo en el proceso didáctico, no se efectuaron de la mano de la revisión de los programas de estudio, que definen los contenidos curriculares a impartir.

Este artículo se propone revisar nuestras prácticas como docentes en un marco global, nacional y local respecto de las problemáticas pedagógicas y de la enseñanza de la Historia de la Arquitectura, con el fin de proponer una práctica reflexiva, que oriente en el hacer de los docentes, e interrogue a la Historia como disciplina práctica. Se establece como base a la enseñanza derivada de la pedagogía constructivista: *“Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”* (FREIRE, 2012:47)

Para tal fin, se plantea la necesidad de desarrollar nuevas aproximaciones teóricas, para reflexionar sobre nuestra práctica. A su vez, estas reflexiones deben tener su traducción en un “hacer” dentro del taller, mediante la formulación de instrumentos metodológicos que generen propuestas crítico-reflexivas para la construcción de conocimiento. Así, se pueden elaborar nuevos modos de producción de saberes, aplicables a la propia formación, y a su vez, con repercusión hacia los demás ámbitos que hacen al actuar profesional.

El fin último, es problematizar la figura del arquitecto en sus amplios y diversos campos de acción; los distintos perfiles profesionales: El *designer*, el constructor, el técnico, el urbanista, el gestor público y el docente e investigador.

Se plantean los siguientes interrogantes centrales:

- ¿Qué se entiende por “enseñar-aprender Arquitectura” y específicamente “enseñar-aprender Historia de la Arquitectura”?
- ¿Cómo es posible pensar herramientas teóricas y estrategias metodológicas desde la Historia que promuevan a la construcción de un pensamiento reflexivo?
- ¿Cómo promover aprendizajes significativos?
- ¿Cuál es el lugar que ocupa la Historia de la Arquitectura dentro de la formación actual disciplinar y profesional del arquitecto?
- ¿Cuál es la postura respecto del pasado histórico al que se mira?, y por último:
- ¿La reproducción de conocimiento, o la creatividad en el proceso enseñanza-aprendizaje?

En función de estos interrogantes, se esbozan distintos puntos como pautas de abordaje, a partir de los cuáles se encara la temática:

- 1- Reconocer el espacio de la Historia de la Arquitectura dentro de la formación profesional y disciplinar, entendiendo las tensiones entre currículas en FADU.
- 2- Indagar sobre los modos de enseñanza-aprendizaje de la Historia de la Arquitectura y en consonancia con los cambios teóricos y pedagógicos detectados en los últimos años.
- 3- Desarrollar aproximaciones teóricas, así como herramientas metodológicas y didácticas sobre la práctica de la enseñanza-aprendizaje, a ser llevadas a cabo en los talleres de Historia.

El fin de este objetivo es atender a la promoción aprendizajes significativos, reconocer y analizar las posturas pedagógicas llevadas adelante, para fundarse en un análisis crítico a fin de constituir un trabajo propositivo a partir de la noción del “*aprender haciendo*”. (SCHÖN, 1992) El modo, a través de una metodología participativa, y contemplando a las preguntas como motor de la curiosidad. Dichos cuestionamientos son los que posibilitan realizar un proceso de investigación y construcción colectiva, junto al diálogo y al aprendizaje colaborativo.

Por último, y como lugar donde se pone en práctica la didáctica, está el taller, el cuál “...se establece como dispositivo pedagógico, donde los conocimientos se construyen sobre un aspecto de la realidad, en busca de miradas propias sobre la Historia.” (SCHÖN, 1992)

2- La enseñanza y la Historia:

Para enfocar sobre los modos de enseñanza dados en los talleres de Historia a partir de los últimos años, creo pertinente referenciar a los conceptos aportados por Mario Carretero, para el desarrollo de una teoría constructivista de la educación:

“El constructivismo se fundamenta en la idea según la cual el individuo (tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. (...) El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano.” (CARRETERO, 2009:22)

De esta forma, entendemos al constructivismo como corriente en la cuál el proceso enseñanza-aprendizaje se engloba bajo una misma modalidad, quedando inoperantes las

distinciones entre enseñanzas impartidas, y aprendizajes efectuados, reconociendo la didáctica como parte de un *todo* general.

Sobre la Historia, tanto Carretero como Freire desarrollan posturas implicadas mutuamente. Para comprender la Historia, se deben realizar operaciones previas de nivel cognitivo, es decir, poner en relación hechos ocurridos en un mismo tiempo, como también a lo largo del mismo: *“Comprender la historia significa poder establecer relaciones de influencia, tanto de unos hechos respecto de otros en un mismo tiempo como de unos hechos respecto de otros a lo largo del tiempo. Es decir, comprender la historia implica hacer un análisis sincrónico (interrelación de las variables sociales en un mismo momento) y diacrónico (interrelación de los fenómenos sociales a lo largo del tiempo)”* (CARRETERO, 2009:176)

Entre estas posturas acerca de la enseñanza en general, por un lado, y la Historia por el otro, me atrevo a afirmar que se sitúa el “tiempo problematizado”. Este tiempo, a su vez, es nuestra materia susceptible de trabajo. Desde lo programático, la materia Historia de la Arquitectura tal como la estamos entendiendo, trabaja con fuentes historiográficas. De la comparativa entre estas fuentes, surge la posibilidad de efectuar un análisis al respecto. Hasta aquí, inherente a lo que respecta a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. La enseñanza de Historia de la arquitectura incluye una problemática “extra”, que contempla no solo aspectos contextuales a los que refieren las periodizaciones establecidas por currícula, sino que atiende a los llamados “aspectos espaciales”, propios del estudio de todas las disciplinas proyectuales.

Así, a la problematización del tiempo, se agrega la espacialidad como factor fundamental.

ENSEÑANZA + HISTORIA = TIEMPO PROBLEMATIZADO

3- Adentro de la grieta: El tiempo problematizado

Al reconocer al tiempo como materia sobre la cuál trabajar, la enseñanza y la Historia confluyen bajo el mismo canal. Carretero afirma que los estudiantes deben llegar a comprender que “la verdad” en la historia y en las ciencias sociales se va estableciendo por medio de la confrontación entre las diversas teorías y los resultados que proponen y que es necesario aprender a reconstruir las diversas interpretaciones y comprender las limitaciones que les imponen su momento histórico y cultura. (CARRETERO, 2009:196)

Este pensamiento refleja la parcialidad de las construcciones en torno a las interpretaciones históricas, y se vuelve retórico al referir a una “verdad” acerca de la forma de contemplar a la historia. Es decir, refleja la existencia de modos desactualizados de enseñanza, para contraponerlos a los modos actuales, sin duda mayormente contemplativos de los conocimientos previos y saberes que cada estudiante lleva a la hora de cursar un nuevo nivel de Historia de la arquitectura.

Para comprender la práctica actual, y considerarla como parte de su contexto, considero importante revisar las tres corrientes teóricas que desarrolla Edith Litwin:

- 1- La clase planificada, desarrollada entre los años 1950 y 1960.
- 2- La clase centrada en la reflexión sobre la clase acontecida desde una perspectiva crítica, durante el período 1970-1980.

- 3- La clase que pone el acento en el estudio del transcurrir de la misma. La importancia del papel de lo espontáneo, las intuiciones, y la conformación de una sabiduría práctica. Esta, desarrollada a partir de la década del '90

En la primera opción, la relación denotaba falsos correlatos entre la teoría y la práctica, concebida la práctica simplemente como aplicación de la teoría. La profesión docente era centralmente la de un buen planificador (LITWIN, E. 2008: 24)

Al referirse al tercer enfoque, y específicamente sobre la existencia de modelos, deja en claro en torno a las prácticas aplicadas, que *“no se trata de parodias de clases maravillosas o de reproducciones simplificadas de esas grandes obras. Se trata de estudiar qué es lo que las hace grandes, significativas o de valor, y del intento de reproducción de un método”* (LITWIN, E. 2008: 27)

Entiendo este último modelo planteado como el que tiene mayor incidencia en la práctica que desarrollamos en el taller. Lo metódico, en nuestro caso permite establecer una norma basada en la experiencia, para establecer criterios marco sobre los cuáles llevamos adelante la clase.

Ahora bien, es dentro de esta fisura donde situamos la noción del tiempo problematizado. Allí es donde acontece el campo de acción, en donde se deben desplegar distintas estrategias y pareceres respecto de lo que implica “aprender Historia de la Arquitectura”. Se mencionan como puntos principales a atender, correspondientes tanto a nuestra reflexión, como a la acción como docentes:

- La generación de pensamiento crítico.
- La gestión del “conocimiento objetivo”.
- Reconocer la importancia que tiene “la pedagogía de la pregunta”.
- Localizar el ámbito del taller como espacio didáctico.
- Reconocer el lugar del docente en la construcción conjunta de conocimiento.
- Actuar en virtud de promover aprendizajes significativos, duraderos en el tiempo.
- Reconocer las instancias de evaluación como momentos de apertura y cierre parcial de un proceso.

Estas cuestiones mencionadas atienden especialmente a la didáctica. Pero es ineludible definir cuál es el posicionamiento respecto de la historia a la hora de nuestro actuar como docentes: ¿Qué Historia miramos? ¿Cómo se implican las formas propias de los docentes con la manera de dictar los contenidos de la materia, impartidos por el programa?

Acerca del Pensar crítico:

David Perkins dice que todos sabemos que los contenidos que estamos enseñando a nuestros alumnos, cuando se reciban van a ser obsoletos. El tema, es que no sabemos cuáles van a ser. Entonces, tenemos que enseñar a pensar. (PERKINS, 1995)

Esta reflexión es central a la hora de la enseñanza. Las palabras ponen de manifiesto el fin principal de la institución educativa, que es justamente generar las posibilidades para problematizar la realidad, para así formar profesionales que puedan ser críticos de su propia labor, y no meros reproductores de saberes adquiridos con meros fines operativos.

El enseñar a pensar puede poner de manifiesto la obsolescencia de los programas. O podría tomarlos como medio para un fin. Sobre esto planteo:

¿Cuál es el sentido de aprender Historia Antigua y Medieval, si no la puedo tomar como instrumento para el quehacer de un profesional actual?

La enseñanza de la Historia para promover la figura del profesional ilustrado, el arquitecto considerado medianamente culto en reuniones sociales, tal vez siga operando como referencia y figura hacia afuera de la Institución. Pero es completamente inoperante para lo que constituye un hacer reflexivo, y atenta contra la búsqueda del sentido de nuestro actuar.

Modos de pensamiento transferibles:

De las artes a la Arquitectura:

El pensar en proyecto, dentro de las distintas ramas de la profesión del Arquitecto, permite hacer alguna comparación respecto del campo de las artes. Sobre la transferencia de modelos de pensamiento, entender el lugar que ocupan las artes en el entendimiento humano y no creer que son instrumentales para el desarrollo del pensamiento en otras disciplinas, en una suerte de transferencia de modelos de pensamiento entre campos de enseñanza. (LITWIN, 2008)

Esto nos lleva a preguntarnos sobre cómo se enseña Arquitectura. O qué relaciones existen entre los modos de enseñanza de la arquitectura y los modos de enseñanza de las artes.

Hace un tiempo, la enseñanza de la arquitectura se implicaba en forma directa a la enseñanza del modelo Beaux Arts. (CRAVINO, 2012) En este trabajo, específicamente no me refiero a los modos de enseñar durante el pasado, porque constituye un tema y un fin en si mismo. Si, es importante entender que los modos actuales devienen de cambios producidos en torno a la enseñanza y la disciplina, según las últimas modalidades operativas.

La gestión del conocimiento objetivo:

Para abordar este concepto, traigo las palabras de Rancière, quién dice que *“explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por si mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos.”* (RANCIÈRE, 2003)

Lo que en apariencia se presenta como un oxímoron dentro de las concepciones en torno a la didáctica en las cuáles estamos enmarcando la práctica, se vuelve sustancial para “lo propio” de los estudiantes. Es decir, los conocimientos que hacen posible la traslación a otros campos, un conocimiento objetivo para uno, el aprendizaje construido e internalizado para el desarrollo personal, siempre en el marco conjunto.

Así, es claro considerar a los alumnos como pensadores o conocedores, donde se prioriza el intercambio, la discusión, y sobre todo la argumentación. Pensar en los estudiantes como quienes son capaces de avanzar mediante la discusión hacia un marco de referencia compartido y son capaces de gestionar el conocimiento objetivo.

Es decir, el “conocimiento objetivo” como aquel que se consolida como propia verdad, fruto de la búsqueda propia, como forma de anclaje para el desarrollo del aprendizaje.

La pedagogía de la pregunta:

En el imaginario popular, la pregunta es asociada con la carencia, o la falta de conocimiento sobre algo que se debería saber y no se conoce. Esto supone un velo, y no hace más que alejar las inquietudes genuinas que dentro del marco en el cual se encuadra el tema de desarrollo, posibilitan un aprendizaje útil para la profesión.

El canto infantil “No sabe, no sabe, tiene que aprender, orejas de burro le van a crecer” responde a un imaginario de enseñanza en tanto instrumento disciplinador, propios de la educación entendida como norma incuestionable. Muchas veces, la inercia de estos imaginarios pueden ser trabas a la hora de problematizar la historia. La creencia de un conocimiento único y verdadero sigue operando, y puede encarnar en nuestra materia.

Algunos autores, desde la pedagogía han dado un rol a la pregunta dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. Edith Litwin, plantea a la pregunta como un desafío por parte de los alumnos, dándole lugar a descubrir aquello que también se ignora. (LITWIN, 1998)

Paulo Freire, va aún más allá y dice que todo conocimiento comienza por la pregunta, y pone a la curiosidad como motor de aprendizaje, estableciéndolo también como cuestionamiento (FREIRE, 2013:69)

Frente a la pregunta como motor de duda, y para la generación de conocimiento, resulta más interesante considerar a la historia como evidencia material, con la cuál se construyen interpretaciones a ser puestas unas con otras en el taller. El medio que lo posibilita es la duda, y su traducción en propuesta por medio de la pregunta.

Sobre esto, Edith Litwin también reconoce a la pregunta como útil para el docente a la hora de la clase: *“Las preguntas de los alumnos le permiten al docente reconocer las maneras en que aquellos se interrogan respecto de un campo, la naturaleza de los errores o las falsas concepciones (...) Responder a las preguntas de los estudiantes, por otra parte, implica incorporar la pregunta en el discurso y ofrecer una respuesta que dé continuidad también al discurso”* (LITWIN, 1998)

Es decir, la pregunta favorece a un fluir de la clase, como ámbito distendido lejano a aquella educación disciplinadora, lejana en el tiempo, pero tal vez muchas veces presentes a nivel inconsciente en el desarrollo de las clases. Desde lo espacial, es el ámbito de taller el que produce las condiciones para que esta pedagogía inclusiva sea llevada a cabo.

El Taller:

Es la instancia fundamental de trabajo y discusión de ideas. Es el laboratorio, y el tiempo físico de clase en donde el intercambio y la propuesta es lo que manda, teniendo como principal objetivo la elaboración de un producto que dé cuenta de la reflexión hecha por el grupo.

Feldman y Palamidessi¹ referencian a la práctica y hablan del taller de diseño: *“cuyo objetivo central está centrado en el desarrollo de la capacidad reflexiva y el manejo de situaciones de alto grado de incertidumbre y escasa previsibilidad”*.

Esta caracterización sobre el alto grado de incertidumbre, constituye el punto central de la práctica. Es decir, esa condición es necesaria para que el proceso de aprendizaje pueda ser

¹ Feldman, Daniel. Palamidessi, Mariano. “Programación de la enseñanza en la Universidad. Problemas y enfoques” Colección Universidad y Educación. Serie Formación Docente nº 1. Universidad Nacional de General Sarmiento.

llevado a cabo, en las condiciones en que entendemos el lugar de la Historia y su gravitante importancia dentro de la formación de los nuevos arquitectos.

El lugar del docente:

“Enseñar lo que se ignora es simplemente preguntar sobre todo lo que se ignora. No hace falta ninguna ciencia para hacer ese tipo de preguntas. El ignorante puede preguntarlo todo, y serán solo sus preguntas, para el viajero al país de los signos, las verdaderas preguntas que le obligaran al ejercicio autónomo de su inteligencia.” (RANCIÈRE, 2003)

Dentro de las reflexiones sobre nuestra propia pedagogía, y frente a la necesidad de impartir un programa dado, surge la duda del docente: ¿Como contener y guiar, sin ser conductista, o tendencioso?

El rol docente está necesariamente implicado a la relación con un otro, el cuál tiene ciertas expectativas de aprendizaje. Depende del guía en el proceso, de sus expectativas y la claridad en la forma que las plantee del fluir de la transposición didáctica.

También es clave, entendiéndolo como guía en el proceso de despeje de inquietudes planteadas por los estudiantes, en torno a las preguntas surgidas en el taller.

Muchas veces, y frente al *horror vacui* surgido ante el silencio producido en la clase, se suele caer en una pedagogía de respuesta, por sobre la pregunta. El docente, tiende a llenar los espacios vacíos, esos silencios, con respuestas a modo de repechaje. Esto no hace más que inhabilitar la problematización. Tal vez, la clase necesite de silencios para procesar lo acontecido en el taller, las charlas o debates generados. Tal vez, y tal como afirma Freire, los profesores deberíamos enseñar a preguntar, para alejar las creencias sobre el saber absoluto, que estanca y cristaliza la relación educador-educando, propio de un modelo de enseñanza desactualizado y no operativo, si lo que queremos es enseñar sobre un proceso de reflexión.

Problematizando nuestro rol, Ken Bain establece algunas características comunes que hacen a, los que denomina, los mejores profesores universitarios. A su entender:

- Saben cómo simplificar y clarificar conceptos complejos, como llegar a la esencia del asunto con revelaciones motivadoras, y son capaces de pensar sobre su propia forma de razonar en la disciplina. Aquí se refiere a la capacidad de pensar metacognitivamente. Es decir, el propio razonamiento sobre la manera de pensar que posibilita vincular distintos campos que forman a una persona, en este caso a docentes, para así lograr un mejor aprendizaje propio, y poder plantear mejores ejercicios didácticos.

- Asumen que el aprendizaje tiene poco sentido si no es capaz de producir una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente.

- Evitan objetivos que estén ligados arbitrariamente al curso y favorecen los que ponen de manifiesto la forma de razonar y de actuar que se espera en la vida diaria.

Estos ítems concuerdan con una forma de entender la enseñanza como construcción, y pone el docente en un rol motivador, de guía. Tal vez, más asociado a un líder que conduce una acción en el taller, más que a quién imparte un conocimiento, dado por el programa.

En consonancia con los modelos de clases planteados anteriormente por Edith Litwin, este rol de docente motivador es propio del tercer modelo de clase planteado: La clase que pone el acento en el estudio del transcurrir de la misma, centrado en la conformación de una sabiduría práctica. Tal vez, constitutivo de un modelo operante para la actualidad.

Los aprendizajes significativos:

“Los aprendizajes significativos necesitan tiempos de consolidación en los que postemos o problemas enseñados pueden ser relacionados con otros y que, probablemente, el verdadero aprendizaje tenga lugar cuando el alumno o la alumna se encuentren fuera del sistema o de la clase en dónde se planteó la situación de enseñanza” (LITWIN,1998)

Esta afirmación, vuelve a poner en el plano una hipotética situación de “enseñanza”: docente- estudiante en el aula. Sin perder de vista la didáctica a la que se está haciendo referencia, relacionada con las características del constructivismo, cada término se define en este marco. Los aprendizajes, para que signifiquen un aporte a la construcción conjunta del conocimiento, engloba el pensar crítico, la pregunta sobre el lugar del docente, y el taller como dispositivo pedagógico.

Menciono como estrategias a la hora de promover este tipo de aprendizajes:

- Que el Aprendizaje se realice en conjunto. Es decir, que sea colaborativo
- Comenzar a partir de los conocimientos que poseen los estudiantes. *“El aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno”* (CARRETERO; 2009: 31)
- Promover el pensamiento activo, en torno a la construcción del conocimiento.
- Promover la comprensión genuina de los temas que se vean en la clase. Agrego que comprender, no es un sinónimo de conocer. El acto de conocer se puede entender como poseer un conocimiento, mientras que el comprender implica poder hacer uso de esa información. En este punto, recordemos la consideración de la Historia como herramienta para el actuar profesional presente.

Creo que la finalidad última, para constituir un aporte en la formación de los estudiantes, y siempre tendiente a la generación de conocimiento reflexivo, es detectar como piensan los estudiantes. De esta manera, las estrategias planteadas pueden dar mejores frutos, ya que encuentran arraigo en lo que hace a lo propio y subjetivo de cada uno

Evaluación:

Evaluaciones auténticas y evaluaciones de proceso:

Las evaluaciones se entienden en el marco del aprendizaje. Es decir, el fin de evaluar es funcional a la forma de aprender:

- Es una práctica social, con un alto contenido respecto de la cuestión ética y política.
- Es tanto un arte como una ciencia. Aquí, Arte como *oportunidad de crear para cada situación un proyecto nuevo*.
- Debe cumplir con ciertas reglas técnicas. No constituye una herramienta cerrada.
- Esta enmarcada dentro de lo que podríamos llamar un proyecto de formación de persona.
- Es ambivalente en cuanto a su potencial. Es decir, Para lo “bueno” (construir). Para lo “malo” (destruir).

Ahora bien, para que una evaluación sea considerada auténtica, debe cumplir con algunos puntos:

- Están basadas en que los estudiantes produzcan algo, como consigna elemental.
- Las tareas son tomadas de la vida real.
- Estimulan la autorreflexión del alumno.
- Se asocian a tareas atractivas e interesantes para los alumnos.

En Historia, se evalúa el proceso por sobre el resultado objetual producido. Es decir, los mecanismos mediante los cuáles cada grupo de estudiantes arriba a un pensamiento, el cuál tiene su concreción en un producto material. Se plantean actividades que cambian el lugar de la evaluación como reproducción de conocimientos por el de la evaluación como producción, pero a lo largo de diferentes momentos del proceso educativo y no como etapa final. Podemos decir que se evalúan procesos, donde sintéticamente:

- 1- Los estudiantes realizan un borrador inicial.
- 2- Los docentes estimulamos a los estudiantes a trabajar con ese borrador.
- 3- Los estudiantes completan la revisión y escriben la versión final.

De esta manera, se puede definir la evaluación que se realiza en este marco, como evaluación formativa, donde se contemplan todas las actividades llevadas a cabo por los docentes y por los estudiantes, las cuáles proveen información para ser usada como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje en las que están involucrados.

Dentro de la modalidad de evaluación de proceso, y considerada como instrumento de utilidad y de validez predictiva sobre las modificaciones a realizar en cuanto a la metodología práctica, menciono algunas características que hacen a la dinámica grupal planteada. Al ser evaluados en grupo, los estudiantes aprenden también:

- A trabajar con otras personas.
- A motivar a otras personas.
- A sobreponerse a las dificultades.
- A generar ideas.
- A asistir a las reuniones y emplear bien el tiempo.
- A tomar responsabilidad en el trabajo compartido.
- A escuchar a los demás.
- A defender y justificar sus ideas.
- A comprender que hay otras posiciones además de la suya.
- A evaluar su propio trabajo y el de los demás.
- A decidir cuándo el trabajo está terminado.

Dentro de esta perspectiva, el desarrollo de trabajos grupales como modalidad en las carreras proyectuales, y específicamente en la materia Historia, son auspiciosos en cuanto a lo apuntado sobre la tendencia a la formación de profesionales reflexivos.

También, y por último, la evaluación nos interpela como docentes respecto de la propuesta que estamos desarrollando, para que podamos reformular o redirigir el curso de la misma.

“La evaluación sería tema periférico para informar respecto de los aprendizajes de los estudiantes, pero central para que el docente pueda recapacitar respecto de su propuesta

de enseñanza. Lo patológico sería considerarlo como el lugar de información indiscutible respecto de los aprendizajes de los estudiantes.” (LITWIN, 1998)

Volviendo a la observación esbozada al principio del trabajo, donde la enseñanza muchas veces parece estar relegada a otras lógicas, más que a aquellas relacionadas en la reflexión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, se pueden plantear ciertos cuestionamientos derivados:

- ¿Cómo evaluar procesos en coyunturas donde la dinámica del resultado muchas veces es la que prima?

- ¿Cómo desarrollar la instancia de “enchinchada” como modalidad de evaluación?

- ¿Cómo es la relación con el espacio de taller, y las dinámicas que se producen en él?

Estas cuestiones, podrían encontrar desarrollo en investigaciones futuras, de las cuáles seguramente surgirán nuevas apreciaciones tendientes al enriquecimiento de nuestra labor docente.

4- Reflexiones:

Vislumbrando futuros escenarios.

¿Qué historia miramos?

En este sentido, se hace necesario profundizar la capacidad de formulación, (o reformulación) de un discurso propio que fundamente su posición, y establezca relaciones, vinculando distintos contextos y momentos históricos. Así, tanto docentes como cátedras nos vemos interpelados a explicitar posicionamientos y pareceres respecto de nuestro lugar en torno a la Historia como disciplina, y su funcionalidad respecto de la carrera. Mario Carretero dice que la dificultad para pensar la historia como espacio de transformación se corresponde con la negación de los conflictos y la incompleta visualización de los sujetos históricos. (CARRETERO, 2009:202) Por su parte, Paulo Freire aporta, desde la comparación de experiencias culturales la necesidad de una comprensión crítica para no caer en juicios de valor rígidos y siempre negativos a la cultura que estudiamos y nos resulta extraña. (FREIRE, 2013)

El entendimiento de la Historia como escenario para construir, donde el entendimiento de los procesos culturales y sociales es lo que prime, se hace fundamental si queremos desacralizar las voces eruditas, operantes en otros tiempos, pero obsoletas para el entendimiento actual.

Sobre la enseñanza de arquitectura.

¿Historia para qué?

Mario Carretero sostiene la importancia de las herramientas conceptuales con las que se enseña Historia, y su importancia para el presente (CARRETERO, 2009:182)

Poner en debate las voces del pasado, entender los escenarios de conflicto y los grupos en pugna parece ser la manera de que la historia sea aprehendida por parte de los estudiantes, para poder llevarlo a su propia formación. Todo esto, considerando como recipiente la “valija propia” que cada uno trae cuando encara un aprendizaje nuevo. Los modos, procedimientos y saberes previos con los que cada estudiante cuenta.

Las posturas constructivistas que desarrolla Carretero sirven de orientación para plantear didácticas, sobre la idea de comprensión de la Historia. Freire rescata la problematización del tiempo, reconociendo así la toma de postura para construir una mirada propia. Ambos cuestionan la modalidad de transferencia de conocimiento como forma pedagógica. Si, según Carretero es *“el espíritu crítico que debe promover la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales.”* (CARRETERO, 2009:194) quedan por estudiar las herramientas que lo posibilitan.

Desde la disciplina, Cravino entiende que la enseñanza implica un aprendizaje tanto de contenidos (aspecto conceptual), como de procedimientos (instrumental) y valores (actitudinal), los cuáles deben ser formulados como objetivos de aprendizaje. (CRAVINO, 2012:32)

El aprendizaje en torno a la Historia de la Arquitectura, a mi entender debe partir de la pregunta, para buscar aquello que no se conoce, pero que surge de la inquietud genuina de los estudiantes. Así se utiliza a la Historia como una herramienta de problematización de la realidad, que contribuya a la formación del arquitecto en su totalidad.²

Entiendo que trabajar sobre este camino de interrogación, indagación, problematización y construcción hace a la formación de profesionales reflexivos y conscientes de su actuar.

Como pensar estrategias de enseñanza para apasionar a los estudiantes?

Tomo un pensamiento de Edith Litwin, con el cuál me identifico, y creo constituye una manera de encarar la labor docente, no solo desde el programa aprendido a socializar, como experiencia en la clase, sino como motor de la pasión sobre el conocimiento:

“Quizás, la pregunta más difícil de contestar es como despertar esa pasión, como provocarla, si es posible o si es propia de cada individuo, como una fortaleza personal (...) ¿La pasión por el conocimiento es la expresión de la pasión por la reflexión? ¿Se trata de un tema de la enseñanza o del aprendizaje? El pensamiento apasionado se vincula con el deseo por llegar a lo que todavía no se llegó. Se trata de entender que la enseñanza debería ser promotora del pensamiento apasionado, para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida de los niños y los jóvenes.” (LITWIN, 2008)

² Desde mis inicios en la práctica, y en los años recorridos como docente de Historia y más recientemente de Taller de Arquitectura, mi trabajo está orientado a promover estrategias que permitan abordar cada programa, a través de nociones vinculadas al pensamiento reflexivo. La forma muchas veces varia, pero tienen un punto en común: las dificultades con las que muchos estudiantes abordan la materia, debido a lugares instaurados y concepciones sobre el aprendizaje de la Historia, tales como las “grandes verdades” construidas e inobjectables. Al realizar encuestas promovidas desde el nivel al finalizar los cursos de cada año, muchos estudiantes reconocen que la Historia de la Arquitectura es muy importante para su formación, y dicen aplicar el aprendizaje hecho a un campo global, integrando otras materias de la currícula. Este punto es importante, ya que establece relaciones de saberes, a veces disociados unos de otros.

5- Bibliografía

- BAIN, Ken. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia. Universitat de Valencia.
- CARRETERO, Mario (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires. Paidós.
- CRAVINO, Ana (2012). *Enseñanza de Arquitectura: una aproximación histórica: 1901-1955: la inercia del modelo Beaux Arts*. Buenos Aires. Editorial Nobuko.
- FREIRE, Paulo (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI
- FREIRE, Paulo (2012). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires. Siglo XXI
- FREIRE, Paulo y FAUNDEZ, Antonio (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires. Siglo XXI
- LITWIN, Edith; CAMILLIONI, C, et Al. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós.
- LITWIN, Edith. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires. Paidós.
- PERKINS, David (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona . Editorial Gedisa.
- RANCIERE, Jacques. (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- SCHÖN, Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós.